



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Cursos Profissionais

Rui António da Silva Fernandes

Lisboa, dezembro de 2014

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**A Inclusão de Alunos com Necessidades
Educativas Especiais em Cursos Profissionais**

Rui António da Silva Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob

a orientação da

Professora Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, dezembro de 2014

Resumo

Este estudo visa compreender as atitudes dos Professores dos Cursos Profissionais face à Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nesses cursos.

A Escola Inclusiva visa que todos os alunos, independentemente das suas características tenham acesso à Escola, ora a Escola sendo uma entidade de formação a nível pessoal e social deve proporcionar aos alunos NEE, que não são capazes de finalizar a escolaridade obrigatória, cursos de formação profissional, de forma a realizar a transição desses para a vida ativa. Com o Decreto-Lei n.º 3/2008, a Escola para além da realização de uma gestão flexível do currículo, passou a exigir aos professores uma diversificação de atividades/estratégias que fossem de encontro a todos os alunos, promovendo assim, um maior sucesso educativo.

Os Cursos Profissionais (designação atual), surgiram em Portugal na altura do Estado Novo, destinam-se aos alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente, e que optam por um sistema de ensino de caráter mais prático, com formação orientada para a sua integração direta no mercado de trabalho.

Este estudo permitiu concluir que, na sua maioria, os professores consideram os Cursos Profissionais benéficos para os alunos NEE, essencialmente pelo caráter prático da formação, considerando também que estes permitem uma melhor inserção no mercado de trabalho, todavia, reconhecem que essa inserção não é fácil para os mesmos. Discordam ainda que a inserção destes alunos em CP lhes permite uma maior autonomia na aquisição de competências. Também se concluiu que os docentes acham que a aprendizagem é mais eficaz com a cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, para que se atinja o sucesso, manifestando discordância em relação ao docente de Educação especial ser o único responsável pela educação e integração da criança com NEE. A reduzida dimensão da amostra, limitada a uma única escola da Região Norte, permite apenas um panorama da realidade em estudo, impedindo, deste modo, tirar conclusões gerais definitivas.

Palavras-Chave: *Inclusão, Educação Inclusiva, Alunos com NEE, Cursos Profissionais, Atitudes dos Professores, Transição para a vida ativa*

Abstract

This study concerns teachers' attitudes towards the Inclusion of Special Education Needs students in Professional Courses. Inclusive Schools require that students, independently of their characteristics, must access school and school, as a personal and social training institution, should provide, to Special Education Needs students that aren't able to finish obligatory schooling, training courses, to promote their transition to the employment world. The Portuguese Public Law nr.3/2008, explains that school beyond applying curriculum flexibility, requires teachers to use different activities/strategies adapted to every student, promoting in this way, a higher education success.

The Professional Courses appeared in Portugal during the New State era and are addressed to 9th grade students. The aim of these courses is to provide students a theoretical and practical training, helping them to have a better integration in the employment world. This kind of training is only possible with a cooperation and intervention of several community members.

This study allowed us to conclude that a major part of teachers consider the Professional Courses good for Special Education Needs students, mainly because of their practical training, considering also that they allow a better inclusion in labour world, however, they believe that this inclusion is not always easy for them. Teachers disagree that these courses enhance students' autonomy in competences acquisition.

It was also concluded that teachers agree that learning is more effective due to cooperation between those involved in the learning process which is crucial to achieve success, disagreeing that the special education teacher is the only responsible for the education and integration of students with Special Education Needs.

The small dimension of this sample, limited to one school from the North of Portugal, allow us only to get an idea of this study reality, preventing us of having general conclusions on the theme.

Key Words: *Inclusion, Inclusive Education, Professional Courses, Students with Special Education Needs, Teachers' Attitudes, Transition to employment*

Agradecimentos

Quero agradecer a todos os que participaram no trabalho, ainda que de forma indireta, como é o caso dos docentes da Escola Secundária de Marco de Canaveses, que fazem parte da amostra.

Agradeço, também, ao Dr. António Pedro Marques, pelo apoio e à minha orientadora, Dra. Cristina Gonçalves, por ter acompanhado nesta caminhada.

Em especial, agradeço à minha esposa, por todo o apoio que me tem dado, pois é o meu pilar e ao meu filho, por permitir que fizesse algum trabalho nas horas em que se encontrava a dormir.

A todos o meu Muito Obrigado!

Abreviaturas

AEDEE	- <i>Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial</i>
ANQEP	- <i>Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional</i>
art.	- <i>artigo</i>
CEB	- <i>Ciclo do Ensino Básico</i>
CEI	- <i>Currículo Específico Individual</i>
CEF	- <i>Cursos de Educação e Formação</i>
CP	- <i>Cursos Profissionais</i>
DGEEC	- <i>Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência</i>
DGEstE	- <i>Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares</i>
DGIDC	- <i>Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular</i>
Ed.	- <i>Edição</i>
et al.	- <i>Colaboradores</i>
LBSE	- <i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>
n.º	- <i>número, números</i>
NEE	- <i>Necessidades Educativas Especiais</i>
OCDE	- <i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico</i>
PAP	- <i>Prova de Aptidão Profissional</i>
PEI	- <i>Programa Educativo Individual</i>
PIT	- <i>Plano Individual de Transição</i>
p., pp.	- <i>página, páginas</i>
SPSS	- <i>Statistical Package for the Social Science</i>
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
VS	- <i>versus</i>

Índice

Resumo	IV
Abstract	V
Agradecimentos	VI
Abreviaturas	VII
Índice	VIII
Índice de Tabelas	X
Índice de Quadros	XII
INTRODUÇÃO	13
<i>Enquadramento do tema e justificação</i>	14
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	16
1.1. Inclusão	17
<i>1.1.1. Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva</i>	17
<i>1.1.1.1. A Educação Inclusiva em Portugal</i>	17
1.2. A Educação Inclusiva	20
1.3. Os Cursos Profissionais	24
<i>1.3.1. Enquadramento legal dos Cursos Profissionais</i>	24
<i>1.3.1.1 Definição de Cursos Profissionais</i>	30
<i>1.4. A inclusão de alunos com NEE em Cursos Profissionais</i>	33
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
2.1. Problema/Questão de Partida	41
2.2. Objetivos	41
<i>2.2.1. Objetivos Específicos</i>	42
2.3. Hipóteses	42
2.4. População e Amostra	44
2.5. Métodos e Técnicas Utilizadas	45
2.6. Procedimentos de Aplicação	49
<i>2.6.1. Inquérito utilizado</i>	49
CAPÍTULO 3 - Tratamento da Informação / Apresentação dos Resultados	51
3.1 Tratamento e Análise de dados	52

3.2. Resultados	53
CONCLUSÕES	74
Limites do Estudo e Linhas Futuras de Investigação	78
Referências Bibliográficas	79
Bibliografia	82
Webgrafia	84
Legislação	85
Apêndices	87
Apêndice A - Cronograma	88
Apêndice B – Inquérito por Questionário	90
Apêndice C – Guião da Entrevista	92
Apêndice D - Grelha de Categorização da Entrevista	99

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição da Amostra segundo o Género e Idade.....	45
Tabela 2 - Distribuição da Amostra segundo a Categoria Profissional.....	45
Tabela 3 - Distribuição da Amostra segundo as Habilitações Académicas	46
Tabela 4 - Distribuição da Amostra segundo o Tempo de Serviço	46
Tabela 5 – Distribuição de frequências relativas à premissa “O ingresso nos CP não permite uma verdadeira integração Profissional.....	54
Tabela 6 – Distribuição de frequências relativas à premissa “Os CP são benéficos para os alunos NEE, permitindo a sua integração no mercado de trabalho.”.....	55
Tabela 7 – Distribuição de frequências relativas à premissa “Não é fácil para os alunos com NEE ingressar no mundo do trabalho.”.....	55
Tabela 8 – Distribuição de frequências relativas à premissa “A inclusão de alunos com NEE em CP, permite-lhes uma maior autonomia na aquisição de competências.”...	56
Tabela 9 – Distribuição de frequências relativas à premissa Os alunos com NEE são menos capazes do que os outros na aquisição de competências de carácter académico.....	56
Tabela 10 – Distribuição de frequências relativas à premissa O professor da Educação Especial é o único responsável pela educação da criança NEE... ..	57
Tabela 11 – Distribuição de frequências relativas à premissa O Professor de Educação Especial é o único responsável pela integração da criança com nee.....	57
Tabela 12 – Distribuição de frequências relativas à premissa O sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.....	58

Tabela 13 – Distribuição de frequências relativas à premissa Todos os alunos NEE atingem o sucesso quando frequentam CP.58

Tabela 14 – Distribuição de frequências relativas à premissa Só os alunos NEE com défice cognitivo ligeiro, inseridos em CP, conseguem concluir o referido curso... 59

Tabela 15 – Distribuição de Frequências relativas à premissa “CP não se adequam a alunos com NEE.” 59

Tabela 16 – Distribuição de frequências relativas à premissa A vertente prática é fundamental para alunos NEE em CP, pois transmite-lhes mais segurança.....60

Índice de Quadros

Quadro 1: Matriz dos Cursos Profissionais	33
Quadro 2: Relações entre a Educação e Formação e o Emprego	36
Quadro 3: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, Inclusão de alunos com NEE em CP e Integração no mercado de trabalho	62
Quadro 4: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas Inclusão de alunos com NEE em CP e Integração no mercado de trabalho	63
Quadro 5: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, Integração dos alunos com NEE em CP e aumento da autonomia	64
Quadro 6: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas do inquirido, Integração dos alunos com NEE em CP e aumento da autonomia	65
Quadro 7: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, sucesso dos alunos NEE em CP e trabalho e cooperação de todos os intervenientes	67
Quadro 8: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas do inquirido sucesso dos alunos NEE em CP e trabalho e cooperação de todos os intervenientes	68
Quadro 9: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género dos inquiridos, sucesso dos alunos com NEE e a frequência de cursos profissionais	70
Quadro 10: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, sucesso dos alunos com NEE e a frequência de cursos profissionais	71
Quadro 11: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género dos inquiridos, vertente prática dos CP e a manifestação de maior segurança nos alunos	72
Quadro 12: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, vertente prática dos CP e a manifestação de maior segurança nos alunos	73

INTRODUÇÃO

Enquadramento do tema e justificação

Durante muito tempo a Escola foi vista como um lugar de ensino que não atendia às diferenças, pois era caracterizada por uma visão homogénea dos alunos. Atualmente a Escola como organização, propõe-se formar cidadãos aptos para a vida na sociedade atual, o que nos leva a constatar que sempre que a sociedade muda, a escola tende a mudar, adequando-se às novas realidades. Assim sendo, a escola dita tradicional transformou-se na conhecida escola inclusiva que proporciona o acesso a todos os alunos independentemente das suas características/necessidades individuais.

Esta referência à Educação Inclusiva está patente na Declaração de Salamanca (1994: 6) que refere que todas as escolas se devem “*ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras*”. Este novo conceito de Escola modificou a ação do docente, pois exige deste uma capacidade de adaptação e seleção de recursos pedagógicos e estratégias que se adequem às reais necessidades das crianças.

Seguindo esta perspetiva de inclusão, os professores e as escolas têm a missão de garantir uma igualdade de oportunidades e atenuar o insucesso escolar, tal como refere o Artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE), n.º 46/86 de 14 de outubro, quando menciona que “*é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*”, por isso, a escola propõe uma via de ensino adequada a um perfil de um tipo de aluno específico.

Os Cursos Profissionais (CP) surgem e abrem novos caminhos para as crianças com NEE, pois, apresentam uma dualidade importante para as mesmas, uma vez que são teóricos e práticos, estando direcionados para o ingresso no mercado de trabalho.

Estes cursos proporcionam, aos jovens em risco de abandono escolar ou aos jovens que tenham interrompido o seu percurso académico, uma motivação para regressar à escola, uma qualificação académica equivalente à conferida pelo ensino regular, e simultaneamente, uma qualificação profissional. Os CP promovem a conclusão do ensino secundário, possibilitando uma qualificação de nível 4 do Quadro

Nacional de Qualificações¹.

O presente trabalho visa efetuar um estudo às atitudes dos professores do Ensino Secundário, face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em Cursos Profissionais. Este tema foi selecionado devido ao facto de ter tido alunos com NEE em Cursos Profissionais, o que despontou o meu interesse por verificar em que condições eram incluídos nos referidos cursos e quais os benefícios dessa inclusão.

A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Cursos Profissionais permite que estes garantam a sua socialização e adquiram competências práticas para a vida.

Os Cursos Profissionais constituem uma excelente oportunidade para as escolas promoverem a inclusão de alguns alunos com necessidades educativas especiais, pois, sem a existência de tais opções, abandonariam o sistema precocemente. Há que salientar que estes cursos não foram criados, exclusivamente, para incluir alunos com tais especificidades, mas sim para integrar alunos que se encontravam em risco de abandono escolar. Dependendo das características individuais dos alunos com necessidades educativas especiais, estes poderão ser direccionados para os referidos cursos, podendo, assim, concluir o ensino secundário, permitindo uma melhor transição para a vida ativa. De acrescentar ainda, que a legislação que regula o Ensino Profissional (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março) permite a prossecução de estudos superiores.

Como docente da Educação Especial, considero que é importante a investigação neste campo, pois devemos perceber em que condições os alunos são incluídos nos referidos cursos e quais os benefícios (ou não) da inclusão dos mesmos, em cursos desta tipologia.

Este estudo procura compreender as atitudes dos professores do 3.º CEB face à inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais, pretendendo verificar se os professores consideram favorável ou não a inclusão desses alunos nesses cursos e se essa inclusão permite o sucesso educativo, assim como, a sua transição para a vida ativa.

Tendo em conta, que a Escola propõe-se a uma igualdade de oportunidades e efetiva inclusão, é fundamental refletir acerca desta temática.

¹Quadro Nacional de Qualificações. Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ>

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Inclusão

1.1.1. Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva

1.1.1.1. A Educação Inclusiva em Portugal

A Educação Inclusiva é um direito que a todos assiste, pois toda e qualquer criança com NEE tem direito a uma educação pública e gratuita, independentemente das suas características, por isso, é necessário e igualmente importante perceber como surgiu o conceito de inclusão e o que esta proporciona não só as crianças, mas à sociedade em geral.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), podemos constatar que “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*” e é isso que se pretende com a Educação/Escola Inclusiva, tal como defende a Declaração de Salamanca (1994), quando refere que “*as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades*”.

Infer-se assim, que todas as crianças, independentemente dos seus problemas, necessidades, sexo, cultura, religião, raça, deverão frequentar as escolas regulares, participando ativamente nas atividades da sua comunidade escolar e serem tratadas de forma igual, sem qualquer tipo de discriminação.

No nosso país, desde a década de 70, foram introduzidas várias medidas normativas que pretendiam integrar os alunos portadores de deficiência em escolas do Ensino Regular. Assim sendo, surge o Decreto-Lei n.º 174/77, devido à necessidade de definir o regime escolar dos alunos portadores de deficiência que se encontravam integrados no ensino público. Para que essa integração fosse real, era necessário cumprir determinados requisitos, tais como os contemplados no número 1 do artigo 3.º do referido Decreto:

“Art.3.º - 1. Sempre que o aluno deficiente se inscreva, pela primeira vez, no ensino regular, o registo de matrícula deverá mencionar a deficiência que possui, devendo esta estar comprovada pela apresentação de parecer de um médico especialista.”

Apesar de esse decreto contemplar a integração de indivíduos portadores de deficiência na escola pública, no seu artigo 2.º, denota-se uma forma de exclusão, uma vez que, segundo o mesmo, era tido em conta o fator idade destes alunos.

“Art.2.º - 1. Poderão efetuar a sua matrícula, desde que se encontrem nas condições gerais definidas por lei, os candidatos que, sendo portadores de deficiência de ordem física ou psíquica devidamente comprovada, a qual direta ou indiretamente tenha provado um atraso na sua escolaridade, se apresentem com idade superior à legal.

2. O excesso de idade previsto no número anterior não poderá ultrapassar três anos.”

Mais tarde, em 1986, surge a Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, que visa a igualdade de acesso, a todas as crianças, à educação e à cultura e, consequentemente, à inclusão. Esta Lei institui o direito à inclusão nos números 1 e 2 do seu artigo 2º, onde se pode ler que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” e que “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

Posteriormente, foi criado o famoso Decreto-Lei n.º 319/91 (já caducado), o qual foi fundamental, pois visava a inclusão dos alunos portadores de deficiência. O referido Decreto permitiu superar a lacuna existente na Legislação Portuguesa, em relação à Educação Especial e promoveu a educação das crianças portadoras de deficiência em ambientes de escolarização regular.

Assim sendo, os alunos NEE deveriam estar sempre integrados em escolas regulares e não em escolas especiais. Após a publicação deste decreto-lei, denotou-se uma dificuldade notória na criação de escolas inclusivas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994),

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para

satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola.”

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, (alterado em parte pela Lei n.º 21/2008), que define os apoios especializados para os diferentes níveis de ensino (Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário) dos sectores público, particular e cooperativo. Este contempla a criação de condições para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades educativas especiais dos alunos, sendo esta de carácter permanente, resultando em dificuldade continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Apesar da criação de legislação específica no âmbito da Educação Especial, nomeadamente, no que concerne ao conceito e pressupostos da Escola Inclusiva, esta ainda não é concretamente uma realidade, pois não depende somente da vontade de uns, mas sim de um trabalho de cooperação e intervenção conjunto de diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da criança, assim como da sociedade em geral, uma vez que para se tornar realidade, a inclusão deverá usufruir de infra-estruturas adequadas, assim como de recursos/atividades/estratégias adequados à diversidade de alunos com NEE que a ela acedem.

1.2. A Educação Inclusiva

Novas necessidades e exigências em relação à educação, surgiram devido às grandes mudanças sociais, políticas e económicas que ocorreram no século XX, assim como se deveram aos novos desenvolvimentos a nível das ciências sociais e humanas.

Assim sendo, a Educação Especial sofreu grandes mudanças, passando a perspetivar a inclusão de todas as crianças no ensino regular.

A criação de escolas inclusivas implica então desenvolver nos diversos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, uma nova forma de olhar a diferença, o que por si só já é sinónimo de mudança em contexto escolar. Segundo Correia (1999), esta mudança foi o resultado das novas tendências mais humanistas e humanizadoras que se vieram a impor no século XX e contempla a ideia de que todas as crianças têm o direito, independentemente das suas características/necessidades a conviver e a participar na comunidade em que se encontram incluídas.

A inclusão constitui, pois, um direito básico que a todos assiste e é nesse sentido que a Declaração de Salamanca (1994) constitui um marco importante na história da Educação Especial, pois no ponto 1 da referida Declaração reconhece-se “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”.

Foi em finais dos anos 70, que se começou a reconhecer que os alunos NEE conseguiam alcançar sucesso escolar inseridos nas classes regulares, nomeadamente aqueles com problemáticas ligeiras, podendo, assim, fazer parte integrante do sistema regular de ensino.

Em finais da década de 80, os encarregados de educação de alunos com necessidades educativas severas, reivindicaram a reestruturação do sistema educativo, para que esses alunos também pudessem usufruir da inclusão em escolas de ensino regular. Esta reestruturação pretendia essencialmente encontrar formas de atender, nas salas do ensino regular, às necessidades educativas especiais do maior número de alunos NEE, sugerindo a adaptação da mesma, de forma a facilitar as aprendizagens destes alunos.

Nascem assim, as escolas inclusivas, que se tornam um serviço público ao serviço das crianças NEE, possibilitando-lhes o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades.

Assim sendo, na Escola inclusiva, o ensino é orientado para o aluno, que é visto como um todo, tendo por base as suas características e necessidades.

O conceito de inclusão nasce assim com o objetivo de inserir os alunos NEE nas salas de aula do ensino regular, onde devem receber todos os serviços educativos adequados, contando com um apoio ajustado às suas características e necessidades. “Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um.” (Correia, 2003: 16).

Segundo Correia (2003: 7) “Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.” Sendo assim, pode concluir-se que, numa Escola inclusiva, todas as crianças deverão ser respeitadas e incentivadas no seu processo de ensino/aprendizagem, pois somente desta forma é que poderemos ver alcançado o objetivo primordial das escolas inclusivas.

De acordo com o disposto no número 7 da Declaração de Salamanca, o princípio fundamental das escolas inclusivas “consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos...”. Assim, podemos concluir que a Escola inclusiva deverá proporcionar um ambiente facilitador da aprendizagem, sendo necessário que a Escola tenha em conta a diversidade de todos os alunos, de forma a proporcionar, a cada um deles, uma aprendizagem a todos os níveis. É importante que os alunos NEE não só interajam com os seus pares, mas que também aprendam e convivam com os colegas.

As escolas têm que se organizar, para dar resposta às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais de acordo com a problemática de cada um, assim sendo, devem implementar uma intervenção centrada no currículo, atendendo aos vários

estilos e ritmos de aprendizagem, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades dos alunos, para que se verifique a existência de uma educação para todos, com o recurso a diversas estratégias pedagógicas, recorrendo a diversos materiais, tendo por base a articulação entre os profissionais, que direta ou indirectamente trabalham com os alunos.

Na opinião de César, M. (2003: 122), *“De acordo com a perspectiva da escola inclusiva, é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola.”* Concordamos com o referido autor, pois a verdade é que nada é impossível e tudo se poderá concretizar se houver empenho, vontade, colaboração e disponibilidade por parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os professores, pais, auxiliares e todos os membros da comunidade educativa, que direta ou indirectamente se encontram ligados à escola.

Para além da cooperação entre todos torna-se fulcral a adoção de atividades/recursos e estratégias pedagógicas e respetivos programas, pois só desta forma conseguiremos ir ao encontro das necessidades de cada aluno.

Na perspectiva de Correia (2003) e de acordo com os pressupostos das escolas inclusivas, uma escola inclusiva deverá construir-se com um sentido de comunidade, liderança, colaboração e cooperação, flexibilidade curricular e serviços, formação, serviços de educação especial e, por último, de apoios educativos.

Perante as atuais condições das escolas, não é possível ensinar todos os alunos de igual modo. O docente deve agir de forma metodológica e atuar com métodos e técnicas adequadas, de modo a proporcionar um ensino mais eficaz, promovendo a aprendizagem centrada nas diferenças de cada aluno.

Considerando tal situação, atender ao currículo remete-nos para a construção do Projeto Curricular de Escola e para a elaboração do Projeto Curricular de Turma, que atenda às individualidades de cada aluno, permitindo uma intervenção educativa propositada que promova a aprendizagem e o desenvolvimento adequado dos alunos.

Tal como menciona Correia (2003), no que concerne à flexibilidade curricular, a Escola, nomeadamente, os professores, deverão estar atentos às necessidades e dificuldades de cada aluno, pois dessa forma, poderão promover uma adaptação dos

programas para as necessidades específicas de cada um em particular, tendo em conta precisamente a gestão flexível do currículo. O mesmo autor salienta que “muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional”, pois, a formação profissional é essencial para os professores aperfeiçoarem as suas competências.

É importante salientar que a flexibilidade do currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo mas sim torna-lo mais acessível. A gestão flexível do currículo tem por objetivo um ensino de qualidade para todos.

Para ir de encontro a todos os alunos, o currículo deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem, incidindo não só na parte académica, mas também no desenvolvimento de competências funcionais, adaptando os conteúdos e desenvolvendo estratégias que vão de encontro às características e necessidades dos alunos. A diferenciação curricular torna-se uma forma de promover a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade de vida.

Assim sendo, a frequência da escola é um direito que assiste a todos, independentemente da sua raça/cultura, meio sociocultural, económico e geográfico e das suas capacidades.

Tal situação salienta a tendência para que as escolas se tornem cada vez mais inclusivas, o que aumenta o seu contributo para uma maior diversificação.

É importante salvaguardar as características das turmas, nomeadamente, quando estas incluem alunos com necessidades educativas especiais, pois vai obrigar o professor a pensar o currículo de forma mais abrangente e adaptada. Através da criação de estratégias de intervenção educativa que se adaptem à problemática e às características individuais de cada aluno com necessidades educativas especiais, podendo, também, passar pela adaptação do próprio currículo ao aluno.

Se a inclusão é um direito, esse direito não pode ser negado a ninguém, mas há que ter em conta que a criação de escolas inclusivas implica promover grandes mudanças organizacionais e funcionais, a nível da articulação dos diferentes atores educativos, da gestão da sala de aula e do próprio processo de ensino-aprendizagem, mediante uma gestão flexível do currículo, o que muitas vezes pode ser alvo de receio

por parte dos intervenientes no processo, o que impede a Escola de se transformar num espaço verdadeiramente inclusivo.

Assim sendo, o presente estudo foi desenvolvido, tendo em conta a necessidade de implementar os pressupostos inclusivos, de forma a construir uma sociedade mais justa, que realmente permita aos alunos NEE ingressar no mercado de trabalho e alcançar sucesso.

1.3. Os Cursos Profissionais

1.3.1. Enquadramento legal dos Cursos Profissionais

A Educação Inclusiva visa uma educação de qualidade, estando, por isso, implícito um trabalho de cooperação e colaboração entre os demais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, quer do ensino regular quer da educação especial.

Tendo em conta esta perspetiva da educação inclusiva, a criação de cursos vocacionados com vista a uma aprendizagem de carácter mais profissionalizante e, por isso, de cariz mais prático, pode proporcionar uma boa transição para a vida ativa, não só das crianças ditas “normais”, como as que apresentam necessidades educativas especiais.

Nesta perspetiva surgiram os Cursos Profissionais e os Cursos de Educação e Formação, tendo sido os últimos criados em Portugal pela publicação do despacho conjunto n.º279/2002², com vista à motivação de alunos com dificuldades em concluir os vários ciclos de ensino, dentro de prazos consideráveis, tendo em vista à sua saída uma certificação e um encaminhamento profissional.

Os referidos Cursos surgiram de forma a implementar o disposto no número 3, do artigo 11º, do decreto-lei número 6/2001, o qual refere que “*as orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação ou de despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da*

² Disponível em: http://www.sinape.pt/Ricardina2004/d_1088530966314.pdf

Solidariedade quando, para além da certificação escolar, confirmam um certificado de qualificação profissional”.

É de salientar que os Cursos de Educação e Formação são relativamente recentes, não existindo muita legislação referente aos mesmos, no entanto, em termos de legislação é importante referir o despacho conjunto número 453/2004, de 27 de Julho³ e, posteriormente, a retificação ao mesmo, número 1673/2004⁴, de 7 de Setembro. Para além dos referidos documentos legislativos, aponta-se, ainda, o despacho conjunto 287/2005, de 4 de Abril⁵.

O despacho conjunto 453/2004 e a sua respetiva retificação regulamentam a criação dos Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional. Este teve como principal objetivo, tal como refere o seu preâmbulo, “*a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar*”. Ainda no preâmbulo, constata-se que os Cursos de Educação e Formação assumem “*um papel estratégico no quadro das políticas activas de emprego, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos*”. Importa, assim, salientar a importância dos CEF em termos de empregabilidade.

O presente despacho refere, também, no artigo 6.º, que estes cursos “*são desenvolvidos pela rede das escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão directa e participada do IEFP, ou outras entidades formadoras acreditadas, em articulação com entidades da comunidade, designadamente os órgãos autárquicos, as empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional, consubstanciada em protocolos subscritos pelas entidades envolvidas, tendo em vista rentabilizar as estruturas físicas e os recursos humanos e materiais*”.

Assim, pelo referido artigo, podemos verificar que os CEF poderiam ser ministrados ou desenvolvidos, não só pela Escola pública, mas também por todas as outras. Neste caso, importa salientar a Escola pública.

³ [Despacho Conjunto n.º 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho](#)

⁴ [Rectificação n.º 1673/2004, SÉRIE II, de 7 de Setembro](#)

⁵ [Despacho-Conjunto n.º 287/2005, DR 65, SÉRIE II, de 4 de Abril](#)

Em relação ao despacho conjunto 287/2005, de 4 de Abril, importa referir que este, tal como afirma no seu preâmbulo,

“regulamenta as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e sua certificação para prosseguimento de estudos”. É, ainda, necessário salientar que “os cursos de educação e formação (CEF), ao abrigo do despacho conjunto 453/2004, de 27 de Julho, respondem, assim, ao determinado no número 3 do artigo 11º do decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, permitindo aos alunos que os frequentam uma certificação escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos do nível secundário de educação, possibilitando o acesso ao ensino superior”.

Em termos legislativos, houve inicialmente uma certa dificuldade em implementar os CEF, tendo sido elaborado um guia de orientações, em Março de 2005⁶, para agilizar e melhorar a implementação dos mesmos.

Com a implementação destes cursos nas escolas públicas, conforme a nota introdutória da recomendação número 1/98,

“da Escola esperam-se projectos atractivos que conduzam o aluno à participação e à vivência de uma realidade que adopte como sua e se constitua referência inesquecível para uma vida e não distância e impessoalidade conducente à indiferença, a experiências negativas e/ou a rejeição. Neste último caso, a desistência ou a procura de um "caminho mais fácil" poderá conduzir a dependências por dificuldade de assumir a autonomia nas suas diversas dimensões”.

A escola tem, por isso, a tarefa de criar saídas alternativas que proporcionem uma maior participação de todos os alunos. A referida recomendação, no seu ponto 1.4, adianta que

“a escola não poderá sentir-se bem quando expurga os "alunos difíceis". Os "alunos difíceis" fazem parte do todo diverso que somos como sociedade. Melhor será que saibamos conviver com eles e que a escola aprenda a conviver com eles, sem que se

⁶ Disponível em: <http://cefribeirosanches.orgfree.com/i005651.pdf>

constituam em grupos marginais que entrarão em conflito violento com os que os rejeitaram”.

Todos os alunos que frequentavam os Cursos de Educação e Formação acabavam por concluir os seus estudos e obter uma qualificação profissional numa área específica, preparando-se melhor para a integração na vida ativa.

Os CEF ainda se encontram em vigor na Região Autónoma da Madeira, mas no Continente, acabaram por ser “substituídos” pelos agora designados cursos vocacionais.

Os Cursos Vocacionais, segundo a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE),

“foram criados, em regime de experiência-piloto, pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, e funcionam em escolas cujo projeto técnico-pedagógico, submetido nos termos do Despacho n.º 4653/2013, de 3 de abril, foi objeto de parecer favorável dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência. A partir do ano 2014-2015, a apresentação destas candidaturas decorre em conformidade com o Despacho n.º 5945/2014, de 7 de maio”.

A mesma entidade refere que estes cursos pretendem assegurar a criação de uma oferta no ensino básico que privilegia tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. Os cursos estão organizados por módulos e apresentam um envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola, quer ao nível da oferta de momentos de prática simulada adequada à idade dos alunos, quer mesmo na contribuição para a lecionação de módulos da componente vocacional.

De acordo com a DGEstE,

“os cursos vocacionais do ensino básico destinam-se a alunos a partir dos 13 anos de idade que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral, designadamente aqueles alunos que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na totalidade do seu percurso escolar. A identificação prévia do público-alvo influencia a organização do curso, nomeadamente

a sua duração e a escolha das atividades vocacionais”.

O encaminhamento dos alunos para estes cursos faz-se após um processo de avaliação vocacional, que tem em conta determinados factores: a idade, o percurso escolar, os interesses, as aptidões e as características dos alunos. De salientar que a integração dos alunos em cursos vocacionais exige o acordo dos encarregados de educação.

Para além destes Cursos Vocacionais, existem os atualmente designados Cursos Profissionais, que remetem as suas origens já para a época do Estado Novo. De acordo com os Estatutos do Ensino Liceal e Técnico, determinados no Decreto-lei n.º 37029 e a Lei n.º 2025, de 19 de Junho de 1947, o ensino secundário oficial apresentava, duas grandes vias, muito diferenciadas, quer no que respeita aos conteúdos do ensino, quer em relação à origem social dos alunos, isto é, o ensino liceal que dava acesso aos cursos superiores, estava dividido em três níveis, o 1.º Ciclo (com dois anos), seguido do Curso Geral dos Liceus (com três anos) e o Curso Complementar dos Liceus (com dois anos), enquanto o ensino técnico permitia aceder aos Institutos Comerciais e Industriais. Este ensino apresentava cursos nas áreas de Serviços, Formação Feminina, Indústria e Artes.

É de salientar a existência de um certo estigma relativamente aos cursos de carácter técnico, mais vocacionados para pessoas de classes sociais médias ou baixas. Tal situação verificou-se até à reforma de Veiga Simão (1967), o que significa que predominou até então o elitismo na frequência de Cursos liceais e uma parte significativa dos alunos apenas frequentou os estudos primários. Aqui, a legislação nada prevê no que concerne a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Posteriormente, com a lei 5/73, de 25 de Julho, determinou-se que o ensino secundário tinha como objetivo a preparação dos jovens para o ingresso “[...] *nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura actividade profissional*”. (Lei 5/73, Base IX: 1317)

O Despacho de 25 de Julho de 1973, da responsabilidade do Gabinete do Ministro do Ministério da Educação Nacional clarifica que a solução definitiva deve envolver apenas uma via que prossiga para o ensino superior ou que termine com um estágio devidamente programado na escola através da ligação escola/empresa. Nesta altura, estas duas vias eram constituídas por um núcleo de disciplinas obrigatórias e por outro núcleo que oferecia uma variedade de opções.

No referido despacho, salienta-se que o ensino técnico complementar dará também acesso à Universidade e outras escolas do ensino superior em condições idênticas ao ensino liceal, o que levou à instituição de cursos complementares no setor industrial, de serviços, agrícola e das artes aplicadas. Tal situação proporcionou um decréscimo do abandono escolar.

É obrigação da escola, proporcionar a todos os alunos as ferramentas necessárias para que possam ingressar no mercado de trabalho. A implementação dos referidos cursos é um caminho para o alcance desse objetivo.

Posteriormente, o Decreto-lei n.º 74/04, de 26 de Março, indica que os cursos profissionais, apenas de nível secundário, são especialmente “[...] vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos”. A mesma lei refere que se favorece “[...] a integração das competências já adquiridas, nas dimensões teórica e prática, através da estatuição de formas específicas de aprendizagem em contexto de trabalho nas componentes de formação tecnológica, técnico-artística e técnica”, nos cursos profissionais (2004: 3). Neste mesmo decreto, no art. 5.º, ponto 1, é evidente uma preocupação específica em relação à oferta formativa dos alunos, centrada numa formação qualificada e diversificada, privilegiando a transição para a vida ativa, ou seja, a inserção no mundo do trabalho, permitindo, ainda, a continuidade de estudos.

Mais recentemente, surgiu o Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho, que introduziu alterações ao Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, que regula o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Essas alterações introduzidas têm por finalidade o aperfeiçoamento dos mecanismos de reorientação existentes - sobretudo através da adoção de soluções mais flexíveis e de um reforço da diversidade da atual oferta formativa do nível secundário de educação.

1.3.1.1 Definição de Cursos Profissionais

O que são Cursos Profissionais?

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional.

Tal como refere a ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP., 2008),

“os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local.”

Os referidos cursos destinam-se aos alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente, e optam por um sistema de ensino de carácter mais prático, com formação orientada para a sua integração direta no mercado de trabalho. Os mesmos, tal como referia a legislação em vigor, permitem igualmente a continuação dos estudos a um nível superior.

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos.

O plano de estudos destes cursos inclui três componentes de formação:

- Sociocultural;
- Científica;
- Técnica.

Em relação à componente de formação Técnica, esta inclui obrigatoriamente uma formação em contexto de trabalho.

Os Cursos Profissionais culminam com a apresentação de um projeto, denominado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual se demonstram as competências e saberes que se desenvolveram ao longo da formação.

Como se pode verificar no quadro que se segue (Quadro I), os Cursos Profissionais têm uma duração de três anos letivos, com um número total de 3100 horas, repartidas equitativamente pelos referidos anos:

- A componente de formação *sociocultural* (com 1000 horas) da qual fazem parte as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I ou II, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física.
- A componente de formação *científica* (com 500 horas), contando com duas ou três disciplinas de acordo com o curso;
- A componente de formação *técnica* (com 1600 horas), estas repartindo-se entre três ou quatro disciplinas estruturantes (1180 horas) e a formação em contexto de trabalho (420 horas).

Quadro I – Matriz dos Cursos Profissionais

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS (a) ⁷ / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320h
	Língua Estrangeira I, II ou III (b) ⁸	220h
	Área de Integração	220h
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100h
	Educação Física	140h
Científica	2 a 3 disciplinas (c) ⁹	500h
Técnica	3 a 4 disciplinas (d) ¹⁰	1180h
	Formação em Contexto de Trabalho (e) ¹¹	420h
Carga horária total/ Curso		3100h

Fonte: Decreto-lei n.º 74/04 de 26 de março.

⁷ (a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual de forma a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.

⁸ (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

⁹ (c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

¹⁰ (d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

¹¹ (e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

1.4. A inclusão de alunos com NEE em Cursos Profissionais

A publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, levou os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário não agrupadas a confrontarem-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional, estando também responsáveis pelo processo de transição para a vida ativa dos alunos com NEE, a qual se concretiza através da implementação do Plano Individual de Transição (PIT), que de acordo com o artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

É então elaborada uma matriz curricular flexível para ir de encontro às especificidades de cada aluno, surgindo a necessidade de recorrer às Instituições gestoras de Centros de Recursos para a Inclusão para o desenvolvimento de competências sociais e laborais (com vista a uma vida adulta autónoma e com qualidade), em parceria com as escolas do ensino regular, algo que se enquadra no conceito de educação combinada a que se refere a alínea c) do artigo 2.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro.

Atualmente surgem determinadas questões relacionadas com o cumprimento do disposto na lei, no que concerne os cursos profissionais e os alunos com NEE, neles incluídos. Assim, a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial¹², refere que a transição para a vida pós escolar está “em terra de ninguém”, pois segundo a mesma, a portaria 275-A de 2012 de 11 de setembro, não foi aplicada nem revista ou substituída. A referida portaria estabelece que a maioria dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI), passa a desenvolver um Plano Individual de Transição (PIT) no ensino secundário, assim como define uma matriz curricular a implementar mediante uma coordenação entre as escolas secundárias e as instituições parceiras. Esta situação leva a questionar como é que está a ser planeada a frequência do ensino secundário dos alunos com NEE, pois, o que se verifica é que existe uma grande

¹² Pró-Inclusão, Associação Nacional de Professores de Educação Especial, disponível em <http://proandee.weebly.com/>

carência de Cursos Profissionais adequada aos jovens com NEE, verificando-se o mesmo em relação à maioria das escolas profissionais (cursos profissionais) que deveriam continuar com as medidas educativas previstas no Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro e, por isso, é importante que o Ensino Profissional integre professores especializados capazes de apoiar o desenvolvimento de competências profissionais.

Tendo em conta esta questão, é importante salientar que uma escola dita inclusiva deve garantir a cada aluno, o direito à educação e à preparação para a integração social e profissional.

Tal situação leva a questionar, nomeadamente, como é que a escola pode preparar esses alunos para a vida como adultos e como membros da sociedade e como se pode garantir o acesso a oportunidades educativas, que lhes permitam ser independentes no futuro, reduzindo o abandono escolar. Relativamente a estas questões, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002) elaborou um estudo, identificando essas questões-problema, registando, no quadro que se segue, as relações entre a Educação e Formação e o Emprego.

Quadro 2- Relações entre a Educação e Formação e o Emprego

Educação e formação	Emprego
<p>Alta percentagem de abandonos:</p> <p>Um grande número de alunos inicia o ensino secundário, mas uma grande proporção não termina os seus estudos. Embora os dados não sejam precisos, pode afirmar-se que um grande número de alunos com necessidades especiais não atinge, na educação, os programas educativos que era suposto seguirem (OECD, 1997).</p>	<p>Alta taxa de desemprego:</p> <p>As pessoas com deficiência estão em desvantagem no que respeita ao emprego. A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiência é significativa – duas a três vezes mais alta do que a dos não deficientes: (ILO, 1998).</p>
<p>Baixo nível de acesso à educação e à formação :</p> <p>As estatísticas Europeias sustentam o argumento de que as pessoas com deficiência estão em desvantagem no mercado de trabalho, não porque tenham uma incapacidade associada à deficiência, mas devido ao baixo nível de acesso à educação e à formação (ILO, 1998).</p>	<p>Baixo nível de acesso ao emprego:</p> <p>As pessoas com deficiência encontram normalmente mais dificuldade em conseguir emprego e permanecem mais frequentemente em situação de desemprego de longo termo (Lauth, 1996).</p> <p>As políticas dirigidas às necessidades específicas das pessoas com deficiência parecem não estar integradas nas políticas globais para esta área, em particular as relacionadas com o desemprego de longo termo e com a adaptação das condições que facilitam a integração na vida laboral (EC, 1998).</p>
<p>Falta de/ou qualificações limitadas:</p> <p>O baixo nível de educação e a falta de qualificações têm sido citadas como razões para as pessoas com deficiência não serem bem sucedidas na obtenção de emprego. Os dados actuais mostram que às pessoas com deficiência faltam as apropriadas qualificações para o emprego (ILO, 1998).</p>	<p>Dificuldades em enfrentar mudanças nas condições de trabalho:</p> <p>As condições de trabalho estão em mudança. O crescimento do emprego requer uma estratégia ofensiva que promova um aumento da oferta, mais do que uma estratégia defensiva. Isto requer investimentos na capacidade física, nos conhecimentos e nas competências (EC, 1996).</p>
<p>Subestimação das capacidades:</p> <p>Professores, pais e público em geral, frequentemente, subestimam as capacidades das pessoas com deficiência para desempenhar um emprego competitivo remunerado. (UNESCO, 1994).</p>	<p>Atitudes negativas dos empregadores:</p> <p>Existem ainda estereótipos por parte dos empregadores. Muitas vezes falta-lhes uma clara compreensão das qualificações e capacidades das pessoas com deficiência. (ILO, 1998).</p>
<p>A formação vocacional nem sempre está relacionada com a prática:</p> <p>A formação vocacional precisa de mais informação sobre as competências exigidas pelos empregadores (EC, 1992).</p>	<p>Contactos limitados ou falta de contacto com a educação:</p> <p>A cooperação entre a educação e o emprego é descrita em muitas publicações como sendo limitada ou inexistente.</p>

Fonte: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais

As informações constantes no quadro fazem denotar a importância da existência de um currículo flexível e adequado aos alunos.

De acordo com Costa (2006), de forma a satisfazer todos os alunos, o currículo deve assentar numa conceção alargada da aprendizagem, de forma a desenvolver conhecimentos e competências que sejam relevantes e funcionais, por isso, um currículo flexível tem em conta a adaptação dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades e estratégias adequadas às necessidades individuais de cada aluno, respeitando os seus estilos e ritmos de aprendizagem. Assim sendo, o PIT tem aqui um papel preponderante, ao desenvolver competências fundamentais na transição para a vida adulta e ativa, nomeadamente no que concerne a autonomia nas atividades de rotina diária, na utilização dos recursos da comunidade, na gestão do tempo e dinheiro, na comunicação com os outros de forma autónoma, na resolução de problemas e na aquisição de competências sociais e profissionais.

Uma das preocupações da Escola e da família é precisamente a transição dos alunos NEE para a vida ativa, pois quando o jovem deixa de ser aluno enfrenta um mundo complexo, que, muitas vezes, não lhe permite alcançar o sucesso.

Freire (1990: 26) já afirmava que

“Afastada do mundo do trabalho, cuja compreensão nem sempre é fácil ao aluno, a escola aparece como uma realidade que é portadora de uma mensagem, independentemente dos conteúdos que veicula, que é a de não pertencer ao universo dos adultos. As suas actividades – contemplando de muito longe a realidade envolvente – não aproveitam suficientemente os materiais físicos e sociais que o mundo profissional lhes oferece e que e que à sua volta existem”.

Assim sendo, o conceito de transição da Escola para o emprego surge em alguns documentos que incluem três ideias base, tal como refere o relatório síntese da *European Agency for Development in Special Needs Education* (Outubro 2002), que são:

“o Processo – no sentido do trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição;

o Transfer – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro

e a Mudança – em termos das situações pessoal e profissional”.

Cabe assim à Escola pensar nos alunos com NEE como futuros adultos e perspetivar o seu mundo, realizando adaptações curriculares, de modo a que estes adquiriram competências para se tornarem autónomos, responsáveis, produtivos e membros ativos da sociedade.

A sociedade, só ultimamente começou a ver os jovens e adultos com deficiência como capazes de realizar um trabalho cooperativo na comunidade, por isso, a Escola ao proporcionar esta formação, complementada com a formação profissional, dada ao aluno em ambiente laboral e sendo facultada por empresas nas horas disponíveis no horário dos discentes, veio permitir aos alunos NEE a possibilidade de adquirirem uma formação específica que os prepara profissionalmente para a sua inclusão no mercado de trabalho.

A Declaração de Salamanca (1994), refere que os currículos dos alunos com NEE, nos anos terminais, devem contemplar programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, se possível, e treino vocacional para que se tornem independentes e ativos na comunidade. Este tipo de currículos deve contemplar, segundo Alwell & Cobb (2009) as competências de vida, ou seja, as tarefas que contribuem para o sucesso e a independência do indivíduo na idade adulta, nomeadamente, os autocuidados e vida doméstica, recreação e lazer, comunicação e competências sociais, competências vocacionais e outras competências essenciais para a vida na comunidade.

O Ministério da Educação (1998), também refere que a escola tem um papel fulcral no desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente, o “saber ser” e “saber estar” que determinam o sucesso e qualidade de vida dos jovens com NEE. Assim, é natural que os currículos destes alunos apresentem uma forte componente social e comportamental, tendo a componente académica menor importância, relativamente ao que tem acontecido até ao momento. O desenvolvimento destas competências tem em conta o saber estar de forma profissional e social.

Pegando nas palavras de Rodrigues (2003) *“Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?”*

Vivemos na era da Escola Inclusiva, da Educação Inclusiva, dos Professores Inclusivos e numa sociedade que também deverá ser Inclusiva, para que tudo tenha sentido, numa perspetiva de continuidade.

Segundo o relatório síntese “Transição da Escola para o Emprego” da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (2002), OCDE (1997), a teoria de que os alunos com necessidades educativas especiais beneficiam das mesmas escolhas educativas que os seus pares, não corresponde à realidade, ou seja, não é verificável na prática, isto porque, as escolhas são-lhes propostas, o que nem sempre corresponde aos seus interesses e necessidades. De acordo com o mesmo relatório, e citando o International Labour Office (1998), é necessário, que os programas educacionais sejam mais relevantes e adequados, de forma a combater os vários problemas que possam surgir, especialmente na fase de transição da escola para a vida ativa (trabalho). Tal como é mencionado no Relatório Síntese sobre a Transição da Escola para o Emprego, da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (2002), uma das questões chave dos modelos de transição é o enfoque no sistema dual, ou seja, a formação teórica combinada com a formação prática nos locais de trabalho, salientando-se assim a importância não só da vertente teórica mas também da vertente prática, para os alunos com NEE. Outra questão importante relaciona-se com o despiste vocacional, que também deve ser implementado junto dos jovens com NEE. De acordo com Leconte (2006), Se este for implementado de forma correta, pode evitar a ocorrência de situações de falta de confiança e desorientação, passando os alunos a sentirem-se motivados e focados na descoberta dos seus novos objetivos de carreira. Os profissionais devem, não só encorajar o aluno a descobrir as suas capacidades e competências, mas também devem despende o tempo necessário com o aluno e suas famílias com a finalidade de compreenderem os seus desejos e necessidades. Assim sendo, está a garantir-se que o planeamento da transição tem como ponto central, o mais interessado: o aluno.

No artigo 9.º da Carta Social Europeia (Conselho da Europa, 1996), as partes comprometem-se a disponibilizar um serviço de orientação profissional que inclui as

peessoas com NEE.

De acordo com as normas da Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (norma n.º7) “os estados devem reconhecer o princípio segundo o qual as pessoas com deficiência têm de poder exercer os seus direitos fundamentais, particularmente no domínio do emprego. Quer em zonas rurais ou urbanas, aquelas pessoas devem usufruir de iguais oportunidades de emprego produtivo e remunerado”.

A Escola dá assim, o primeiro passo para a concretização da referida norma, complementado com a oportunidade fornecida pelas diversas entidades patronais.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro que surgiu após ter sido revogado o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, refere que se deve proporcionar aos alunos a *“preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”*.

Torna-se, assim, essencial que tanto o aluno como a família façam parte do planeamento que envolve o processo de transição, tendo os cursos profissionais um papel determinante neste sentido e sendo fundamental uma estreita colaboração entre a escola e o mercado de trabalho.

Ao agir desta forma, proporciona uma maior segurança no aluno, que no entender de Alves et al. (2009), o auxiliará, num futuro próximo, a se tornar um adulto ativo, incluindo uma experiência direta em situações reais, fora da escola.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Problema/Questão de Partida

Tendo em conta a minha experiência enquanto docente de Educação Especial no Ensino Secundário e ter trabalhado com alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais) inseridos em Cursos Profissionais de Escolas do Ensino Regular, considereei pertinente, abordar a questão da inclusão de alunos com NEE nos referidos cursos, para tentar compreender se essa inclusão é benéfica para os mesmos e se lhes permite uma mais fácil integração no mercado de trabalho, partindo das perceções/attitudes dos professores relativamente a esta questão.

Assim sendo, o objeto de estudo foi circunscrito à seguinte temática: Que atitudes são manifestadas pelos professores do Ensino Secundário sobre a inclusão de alunos com NEE em turmas de Cursos Profissionais (CP)?

2.2. Objetivos

O presente estudo tem por finalidade verificar as atitudes dos professores relativamente à inclusão de alunos NEE em turmas de Cursos Profissionais. Assim, pretende-se perceber a forma como estes alunos são integrados nestes cursos e se os mesmos são adequados ao Perfil de Funcionalidade constante nos PEI dos alunos NEE e verificar se a inclusão de alunos NEE em Cursos de Formação Profissional aumenta ou não as suas hipóteses de inserção no mercado de trabalho.

A relevância do estudo deve-se às características da sociedade e Escola atuais, que têm subjacente o conceito de inclusão, visando a igualdade de oportunidades, independentemente das suas condições físicas ou intelectuais.

2.2.1. Objetivos Específicos

- Compreender as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos NEE em CP (Cursos Profissionais);
- Perceber as vantagens da inclusão de alunos NEE em CP;
- Apurar se os alunos NEE são inseridos nos CP, atendendo, ao seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual);
- Verificar se os alunos NEE inseridos em CP atingem o sucesso escolar;
- Averiguar se a inclusão de alunos NEE em CP aumenta ou não as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho.

2.3. Hipóteses

H1 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a inclusão de alunos NEE em cursos CP (Curso Profissionais), aumenta a sua integração no mercado trabalho.

V.D. – Aumento das hipóteses de trabalho.

V.I. – Inclusão de alunos em CP (Cursos Profissionais).

H2 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a integração de alunos NEE em CP aumenta a sua autonomia.

V.D. – Aumento da autonomia.

V.I. – Integração de alunos NEE em CP.

H3 – Os docentes do Ensino Secundário consideram que o sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

V.D. – Sucesso dos alunos NEE em CP.

V.I. – Trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

H4 – Os docentes do Ensino Secundário consideram que os alunos NEE atingem o sucesso escolar quando frequentam os CP.

V.D. - Sucesso escolar dos alunos NEE.

V.I. – Frequência de cursos CP.

H5 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a vertente prática dos CP é fundamental para os alunos NEE, pois transmite-lhes mais segurança.

V.D. – Maior segurança.

V.I. – Vertente prática dos CP.

2.4. População e Amostra

A população alvo deste estudo é constituída por professores do Ensino Secundário a lecionar Cursos Profissionais, no Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses n.º1, nomeadamente na Escola Secundária de Marco de Canaveses.

A amostra é composta por um conjunto de professores que lecionam turmas de dois Cursos Profissionais diferentes (num total de 16 professores) e que têm inseridos nas mesmas alunos com NEE. Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência. Como tal, a validade do estudo limita-se aos sujeitos da amostra, não se podendo generalizar para o Universo de professores.

Apresentam-se, de seguida, em tabelas de frequência, os dados referentes à caracterização da amostra.

Tabela 1- Distribuição da Amostra segundo o Género e Idade

		Contagem		
		Idade		Total
		30-39	40-49	
1. Sexo	Masculino	2	2	4
	Feminino	3	9	12
Total		5	11	16

No que respeita ao género, a amostra é constituída por 4 professores do sexo masculino e 12 professores do sexo feminino. No que concerne a Idade, pode dizer-se que a maior percentagem pertence à faixa etária [40-49 anos], num total de 11 professores, seguindo-se a faixa etária dos [30-39 anos] com 5 professores.

Tabela 2 - Distribuição da Amostra segundo a Categoria Profissional

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Quadro de Escola	16	100,0	100,0	100,0

Relativamente à categoria profissional, os inquiridos que compõem a amostra são, na sua totalidade, docentes do quadro de escola.

Tabela 3 - Distribuição da Amostra segundo as Habilitações Académicas

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mestrado	5	31,3	31,3	31,3
	Licenciatura	9	56,3	56,3	87,5
	Pós-graduação/Especialização	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

No que concerne as habilitações académicas, verifica-se que a amostra é constituída, na sua maioria, por docentes licenciados (9 inquiridos), existindo 5 docentes com mestrado e apenas dois com uma Pós-graduação/Especialização.

Tabela 4 - Distribuição da Amostra segundo o Tempo de Serviço

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	+ de 10	16	100,0	100,0	100,0

Tal como se pode observar na tabela 4, a amostra é composta, na sua totalidade, por docentes com mais de 10 anos de tempo de serviço.

2.5. Métodos e Técnicas Utilizadas

A metodologia quantitativa apresenta uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, objetiva e orientada para os resultados, por isso, a principal tarefa dos métodos quantitativos é verificar ou confirmar teorias. Segundo Kerling (1973: 8),

“o objetivo básico da ciência é explicar o *fenómeno natural e criar teorias gerais*”, referindo que a pesquisa científica é uma investigação sistemática, controlada, *empírica* e crítica de uma proposta hipotética sobre a presumível relação entre *fenómenos naturais*”.

A investigação quantitativa, embora seja muito utilizada, apresenta algumas limitações, visto não garantir a generalização dos dados à população, daí que a seleção dos sujeitos, que fazem parte da amostra, seja feita de forma aleatória. Ao recorrer à utilização de técnicas estatísticas, a investigação quantitativa controla melhor os dados obtidos.

O presente estudo insere-se numa investigação de carácter descritivo. A metodologia de recolha de dados é quantitativa, recorrendo à escala de atitudes de Likert de 5 pontos, para avaliar as informações recolhidas. Os níveis de medida das variáveis são ordinais, ordenadas pelo respetivo grau de importância e estas encontram-se representadas em tabelas de frequências.

O conceito de atitudes é um dos mais antigos e mais estudados na Psicologia Social. Segundo McGuire (1985), citado por Neto (1998: 334), define três períodos no que concerne ao estudo das atitudes, correspondendo o primeiro período aos anos 30, destacando-se aqui a medida das atitudes; o segundo corresponde aos anos 50 e 60, que focaram essencialmente teorias sobre mudanças de atitude; o terceiro período, ainda em desenvolvimento refere-se ao estudo dos sistemas atitudinais, incidindo em dimensões relacionadas com fenómenos sociais, nomeadamente, contextos políticos, sociais, económicos e religiosos.

Existem muitas definições sobre o conceito de atitude, sendo uma das primeiras a de Allport, que define atitude como *“um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relacionam”* (Allport, 1935, cit. Lima in Vala e Monteiro, 2000: 188).

Todas as definições tinham subjacente algo em comum, essencialmente em relação a fatores como o conhecimento, a afetividade e valores ou crenças.

As atitudes influenciam o comportamento humano, sendo uma reação potencial em relação a um determinado objeto.

Podemos diferenciar três componentes nas atitudes, sendo estas a componente cognitiva (atitude que inclui um conjunto de ideias, juízos e crenças sobre um dado objeto); a componente afetiva (atitude que engloba sentimentos positivos ou negativos em relação ao objeto, englobando o nosso sistema de valores) e a componente

comportamental (atitude que faz que a pessoa aja de determinada forma e é constituída pelo conjunto de reações em relação ao objeto¹³.

A medição de atitudes é bastante complexa, sendo estas não diretamente observáveis e tal como referido anteriormente estas comportam três componentes, assim sendo, dependendo do componente que se quer medir, haverá um tipo de escala mais apropriado. As atitudes podem ser quantificáveis, o que permite estabelecer comparações entre os indivíduos ou grupos.

Existem técnicas para medição das atitudes denominadas de escalas de atitudes, nomeadamente a de Thurstone e Likert, ou seja, através das respostas dos inquiridos, das suas opiniões e avaliações em relação a uma determinada situação. Assim sendo, elabora-se um conjunto de preposições e solicita-se ao indivíduo o grau de concordância com cada uma delas. O conjunto das respostas obtidas indicará a direção e intensidade da atitude. Para este trabalho optou-se pela utilização da escala de Likert de 5 pontos.

Por uma questão de tempo e rapidez, optou-se pela realização de inquéritos por questionário (**Apêndice A**) a dezasseis professores do ensino secundário, a lecionar Cursos Profissionais no Agrupamento de Escolas de Marco Canaveses n.º1. O inquérito teve por finalidade inquirir os mesmos relativamente a questões relacionadas com a inclusão de alunos com NEE em Cursos Profissionais.

Uma das vantagens da aplicação desta metodologia é a classificação rápida, isto é, uma análise rápida, de fáceis respostas, atendendo às questões fechadas existentes no inquérito e que “requerem um menor esforço por parte dos indivíduos. Estes não têm de escrever ou verbalizar pensamentos, apenas seleccionar a alternativa que descreva melhor a sua resposta.” (Sampieri et al., 2006:330)

A escala de Likert, segundo Dane Bertram (2012), apresenta pontos fortes, pois é de fácil construção, leitura e preenchimento e tende a produzir uma escala de confiança elevada. Apesar de ter pontos fortes, também apresenta pontos fracos, uma vez que os inquiridos podem evitar as respostas extremas (discordo totalmente; concordo totalmente), ou podem concordar com as citações simplesmente para agradar o inquiridor, e ainda podem não ser completamente sinceros, podendo a validade dos dados ser difícil de demonstrar.

¹³ In Manual de Filosofia – Psicologia Social – 12º ano. Porto Editora (2004). Disponível em www.edusurfa.pt

Apesar de o estudo basear-se numa metodologia quantitativa, de acordo com Santos (2009) não é puramente quantitativa e tal deve-se ao facto de a “relação entre quantificação e qualificação [ser] assimétrica. A implicação é então que não pode existir investigação estritamente quantitativa exceto ao nível da matemática pura”.

Não se pode deixar de referir que este estudo também tinha uma vertente qualitativa, uma vez que se realizaram entrevistas semi-dirigidas à Coordenadora dos Cursos Profissionais, ao Diretor da Escola e ao Diretor da Escola Profissional de Aveiro, na qual estes alunos se encontram inseridos, todavia, não houve feedback por parte destes. Logo, o estudo passou a ser meramente quantitativo.

No presente estudo pretende-se analisar a existência/ausência de várias relações, nomeadamente:

- idade vs atitudes dos docentes face a inclusão de alunos NEE em cursos profissionais/tempo de serviço vs atitudes dos docentes face a inclusão de alunos NEE em cursos profissionais/ (utilizando o método correlacional);

- Para verificar o grau de concordância/discordância relativamente às afirmações constantes na segunda e terceira partes do inquérito, serão elaboradas tabelas de frequência, podendo também fazer-se o teste estatístico da moda (valor da variável com maior frequência absoluta ou relativa) ou mediana (distribuição de frequências).

- Para testar hipóteses, será aplicado o teste de *Kruskal Wallis*.

2.6. Procedimentos de Aplicação

A primeira etapa foi a elaboração e pré-testagem do inquérito por questionário, aplicado a 5 docentes ligados ao objeto de estudo. A segunda etapa consistiu na alteração de alguns itens do instrumento e que se efetuaram em função dos resultados obtidos com a pré-testagem e que resultaram na alteração de pormenores. Essas alterações ocorreram a nível das habilitações académicas, nas premissas que continham algumas repetições, e na escala de Likert (era de 5 pontos, mas só estava a apresentar 4).

A terceira etapa, consistiu no envio dos inquéritos por questionário via *email*, os quais depois de preenchidos, forneceram os dados para análise.

2.6.1. Inquérito utilizado

Para recolha de dados foi utilizado um inquérito por questionário distribuído aos docentes da Escola Secundária de Marco de Canaveses.

Uma primeira parte do inquérito por questionário prendeu-se com a identificação de algumas características pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente, género, idade, habilitações académicas e situação profissional.

Na segunda e terceira partes, respeitantes ao objeto do estudo, pretenderam recolher-se os dados para testar as questões levantadas, mediante a apresentação de várias premissas favoráveis e desfavoráveis, com a aplicação da escala de atitudes de Likert de 5 pontos.

No que concerne as entrevistas, estas apresentaram perguntas abertas, pois de acordo com Sampieri, Collado e Lúcio

“são particularmente úteis quando não temos informação sobre as possíveis respostas das pessoas ou quando essa informação é insuficiente. Também servem em situações nas quais se deseja aprofundar uma opinião...a maior desvantagem é que são mais difíceis de codificar, classificar e preparar para a análise” (2006: 330).

Neste estudo recorreu-se às *entrevistas* semi-dirigidas, uma vez que permitem maior profundidade na resposta à situação, assim como permitem ter acesso ao ponto de vista do mundo do entrevistado. Sousa, A., relativamente às entrevistas semi-dirigidas, entende que estas possibilitam “*uma certa orientação, geralmente no início da entrevista, deixando que o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.*” (2005: 249).

Desta forma, foi elaborado um *guião de entrevista* (**Apêndice B**), o qual iria servir de orientação sempre que o entrevistado se desviava dos objetivos pretendidos.

Considerando os objetivos da entrevista, em que se procura especificidade e em que se pretendem opiniões de pessoas em situações específicas, procurou-se formular vários tipos de perguntas com características diferentes, sendo algumas abertas do tipo direto e específicas, que refletissem adequadamente o que se pretendia encontrar.

Elaborou-se, então, um guião de entrevistas, a serem aplicadas ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses n.º1, à Coordenadora dos Cursos Profissionais e ao Diretor da Escola Profissional de Aveiro.

Para se atingir o êxito desejado, assegurar-se-ia a cada entrevistado o caráter confidencial das informações fornecidas e de todo o conteúdo da “conversa”.

As entrevistas foram enviadas para a escola em questão, contudo, não se obteve resposta por parte dos elementos mencionados anteriormente, o que impossibilitou o tratamento de dados das entrevistas, os quais poderiam enriquecer mais o trabalho, mediante os dados que pudessem fornecer.

CAPÍTULO 3 - Tratamento da Informação / Apresentação dos Resultados

3.1 Tratamento e Análise de dados

A análise de dados foi efetuada após recolha e análise do material distribuído, o qual se tornou uma fonte de dados.

O tratamento da informação obtida foi elaborado através do programa Excel (documento gerado de forma automática pelo Google Drive, onde foi elaborado o inquérito online), cujos dados foram importados para a aplicação do programa de estatística IBM SPSS (*Statistical package for the social science* - versão 21.0), o qual permitiu a realização de uma análise aos dados obtidos do inquérito por questionário.

De acordo com Dane Bertram (2012), a técnica utilizada, visto recorrer a indivíduos como fonte de informação pode de certa forma criar alguns enviesamentos, que resultam da consciência dos sujeitos em relação ao facto de pensarem que estão a ser testados e dos constrangimentos em relação ao papel do entrevistado, daí que estes aspetos sejam considerados pontos fracos da aplicação da escala de Likert.

A análise dos dados realizou-se através de tabelas de frequências ou das medidas de tendência central (moda, media e mediana) ou de dispersão (desvio padrão). Fizeram-se também cruzamentos entre variáveis para verificar a existência de associações significativas. Ghiglione & Matalon (1992) referem que se deve “aprofundar e especificar a relação entre uma destas variáveis [género, idade, etc.] e um comportamento ou uma opinião”.

Relativamente aos dados a recolher das entrevistas, estes caso fossem obtidos, seriam agrupados em diferentes categorias, subcategoria e indicadores, que constam na grelha de categorização da entrevista (**Apêndice C**).

3.2. Resultados

Para uma fácil leitura e análise dos dados, os mesmos surgem apresentados através de tabelas de frequências, aparecendo associados a cada uma das hipóteses formuladas.

H1 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a inclusão de alunos NEE em cursos CP (Curso Profissionais), aumenta a sua integração no mercado trabalho.

Tabela 5 – Distribuição de frequências relativas à premissa “O ingresso nos CP não permite uma verdadeira integração profissional.”

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	4	25,0	25,0	25,0
	Discordo		56,3	56,3	81,3
	Nem Concordo Nem Discordo	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Após análise à tabela 5, constata-se que os docentes, na sua maioria, discordam que os Cursos Profissionais não permitem uma verdadeira integração profissional, encontrando-se 4 docente em desacordo total e 3 sem uma opinião definida.

Tabela 6 – Distribuição de frequências relativas à premissa “Os CP são benéficos para os alunos NEE, permitindo a sua integração no mercado de trabalho.”

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nem Concordo Nem Discordo	7	43,8	43,8	43,8
	Concordo	8	50,0	50,0	93,8
	Concordo Totalmente	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Em relação à tabela 6, é notório que 8 docentes concordam e 1 concorda totalmente, que estes cursos são benéficos para os alunos com NEE e permitem a sua integração no mercado de trabalho, no entanto há que salientar que 7 dos inquiridos não expressaram uma opinião concreta relativamente a esta questão.

Tabela 7 - Distribuição de frequências relativas à premissa “Não é fácil para os alunos com NEE ingressar no mundo do trabalho.”

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	1	6,3	6,3	6,3
	Discordo	1	6,3	6,3	12,5
	Nem Concordo Nem Discordo	3	18,8	18,8	31,3
	Concordo	10	62,5	62,5	93,8
	Concordo Totalmente	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

No que concerne a tabela 7, os docentes inquiridos (embora tenham concordado anteriormente que estes cursos profissionais permitem a integração dos alunos com NEE no mercado de trabalho), reconhecem que não é fácil para os alunos ingressarem no mundo do trabalho. São 10 os que expressam esta opinião, havendo também 1 que concorda totalmente, 2 que manifestam discordância e 3 que não têm uma opinião definida.

H2 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a integração de alunos NEE em CP aumenta a sua autonomia.

Tabela 8 - Distribuição de frequências relativas à premissa “A inclusão de alunos com NEE em CP, permite-lhes uma maior autonomia na aquisição de competências.”

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo	10	62,5	62,5	62,5
	Nem Concordo Nem Discordo	4	25,0	25,0	87,5
	Concordo	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

A tabela 8 é visível que a maioria dos docentes inquiridos (10), discordam que a inclusão de alunos com NEE em Cursos Profissionais lhes permita uma maior autonomia na aquisição de competências. É de salientar que 2 dos docentes concordam e 4 não manifestam uma opinião definida sobre o assunto.

Tabela 9 - Distribuição de frequências relativas à premissa Os alunos com NEE são menos capazes do que os outros na aquisição de competências de caráter académico.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo	10	62,5	62,5	62,5
	Nem Concordo Nem Discordo	3	18,8	18,8	81,3
	Concordo	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Como se pode verificar através dos dados constantes na tabela 9, 10 dos docentes inquiridos discordam que os alunos com NEE são menos capazes do que os outros na aquisição de competências de caráter académico, enquanto 3 nem concordam nem discordam e outros 3 concordam com a referida premissa.

H3 – Os docentes do Ensino Secundário consideram que o sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Tabela 10 - Distribuição de frequências relativas à premissa O professor da Educação Especial é o único responsável pela educação da criança NEE.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	6	37,5	37,5	37,5
	Discordo	10	-62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

No que concerne a tabela 10, pode observar-se que todos os 16 inquiridos manifestam uma opinião de discordância relativamente à questão de o professor de Educação especial ser o único responsável pela educação e integração da criança com NEE, estando 6 em discordância total com a situação.

Tabela 11 - Distribuição de frequências relativas à premissa O Professor de Educação Especial é o único responsável pela integração da criança com NEE.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	2	12,5	12,5	12,5
	Discordo	14	87,5	87,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Relativamente à tabela 12, todos os docentes inquiridos manifestam uma opinião de discordância em relação ao facto de o docente de educação especial ser o único responsável pela integração da criança com NEE, sendo que 2 discordam totalmente e 14 apenas discordam.

Tabela 12 - Distribuição de frequências relativas à premissa O sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nem Concordo Nem Discordo	2	12,5	12,5	12,5
	Concordo	12	75,0	75,0	87,5
	Concordo Totalmente	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

A tabela 12 mostra que a maioria dos docentes (12) concorda que o sucesso dos alunos com NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes. 2 dos docentes inquiridos manifestam uma opinião de concordância total, enquanto outros 2 não possuem uma opinião clara sobre o assunto.

H4 – Os docentes do Ensino Secundário consideram que os alunos NEE atingem o sucesso escolar quando frequentam os CP.

Tabela 13 - Distribuição de frequências relativas à premissa Todos os alunos NEE atingem o sucesso quando frequentam CP.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	1	6,3	6,3	6,3
	Discordo	11	68,8	68,8	75,0
	Nem Concordo Nem Discordo	2	12,5	12,5	87,5
	Concordo	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Como podemos verificar, através da tabela 13, a maioria dos docentes inquiridos (11) discordam que todos os alunos NEE atingem sucesso quando frequentam CP, enquanto 1 discorda totalmente, 2 concordam e outros 2 não têm uma opinião definida sobre o assunto.

Tabela 14 - Distribuição de frequências relativas à premissa Só os alunos NEE com défice cognitivo ligeiro, inseridos em CP, conseguem concluir o referido curso.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo	3	18,8	18,8	18,8
	Nem Concordo Nem Discordo	8	50,0	50,0	68,8
	Concordo	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Relativamente à questão de que apenas os alunos com défice cognitivo ligeiro, inseridos em CP, conseguem concluir o referido curso, a tabela 14 mostra que a maioria dos docentes inquiridos, ou seja, 8 não manifestam uma opinião clara sobre o assunto, pois nem concordam nem discordam. Por outro lado existem 3 dos inquiridos que discordam e 5 que concordam com esta situação.

Tabela 15 – Distribuição de Frequências relativas à premissa “CP não se adequam a alunos com NEE.”

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	1	6,3	6,3	6,3
	Discordo	10	62,5	62,5	68,8
	Nem Concordo Nem Discordo	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Como podemos constatar na tabela 15, 10 dos docentes inquiridos discordam com o facto de que os cursos profissionais não se adequam a alunos com NEE, 1 discorda totalmente e os restantes 5 não têm uma opinião formada sobre o assunto.

H5 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a vertente prática dos CP é fundamental para os alunos NEE, pois transmite-lhes mais segurança.

Tabela 16 - Distribuição de frequências relativas à premissa A vertente prática é fundamental para alunos NEE em CP, pois transmite-lhes mais segurança.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nem Concordo Nem Discordo	1	6,3	6,3	6,3
	Concordo	8	50,0	50,0	56,3
	Concordo Totalmente	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

A tabela 16, evidencia claramente a opinião dos inquiridos que compõem a amostra, 15 dos quais manifestam concordância em relação à vertente prática dos cursos profissionais ser fundamental para os alunos com NEE em CP, transmitindo-lhes mais segurança. 7 docentes concordam totalmente com esta premissa, 8 somente concordam e apenas 1 não manifesta uma opinião clara.

Posteriormente e, tal como mencionado na parte dos métodos e técnicas utilizados, procedeu-se ao teste de Hipóteses, recorrendo ao teste de Kruskal Wallis, uma vez que se tratava de uma Escala de Likert, por conseguinte, ordinal e assim sendo, recorreu-se a uma análise não paramétrica. De seguida serão expostas as hipóteses formuladas, incluindo as hipóteses nulas e alternativas, com vista à aceitação ou rejeição das mesmas.

Assim sendo, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1- Os professores do Ensino Secundário consideram que a inclusão de alunos NEE em cursos CP (Curso Profissionais), aumenta a sua integração no mercado trabalho.

Em relação a esta hipótese pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis sexo (género) do inquirido e habilitações académicas relativamente à variável independente Inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais.

Com vista à verificação desta hipótese foram elaboradas hipóteses nulas e hipóteses alternativas, de forma a aceitar ou refutar as mesmas, utilizando o teste de Kruskal Wallis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

- a) Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação à inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a sua não relação com a integração no mercado de trabalho.**

Hipótese nula (H_0) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a integração dos mesmos no mercado de trabalho. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (H_a) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a integração dos mesmos no mercado de trabalho. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Após a aplicação do teste de Kruskal Wallis, pode verificar-se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a inclusão de alunos com NEE em CP e a sua integração no mercado de trabalho, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0), tal como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 3 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, Inclusão de alunos NEE em CP e Integração no mercado de trabalho.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de O ingresso nos CP não permite uma verdadeira integração profissional	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,329	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de Os CP são benéficos para os alunos NEE, permitindo a sua integração no mercado de trabalho..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,836	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de Não é fácil para os alunos com NEE ingressar no mundo do trabalho..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,453	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

b) Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação em relação à inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a sua não relação com a integração no mercado de trabalho.

Hipótese nula (H₀) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos no que concerne a inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a integração dos mesmos no mercado de trabalho. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (H_a) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos no que concerne a inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais e a integração dos mesmos no mercado de trabalho. (Sig ≤ $\alpha = 0,05$)

Após a aplicação do teste de Kruskal Wallis, pode verificar-se que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos no que

concerne a inclusão de alunos com NEE em CP e a sua integração no mercado de trabalho, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0), tal como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 4 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, Inclusão de alunos NEE em CP e Integração no mercado de trabalho.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de O ingresso nos CP não permite uma verdadeira integração profissional..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,810 Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de Os CP são benéficos para os alunos NEE, permitindo a sua integração no mercado de trabalho..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,340 Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de Não é fácil para os alunos com NEE ingressar no mundo do trabalho..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,180 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,1

H2 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a integração de alunos NEE em CP aumenta a sua autonomia.

No que concerne esta hipótese pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis sexo (género) do inquirido e habilitações académicas relativamente à variável independente Integração de alunos NEE em Cursos Profissionais.

Elaboraram-se as seguintes hipóteses:

- c) **Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação à integração de alunos NEE m CP e a sua não relação com o aumento de autonomia na aquisição de competências.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a integração de alunos NEE em Cursos Profissionais e o aumento da autonomia na aquisição de competências. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a integração de alunos NEE em Cursos Profissionais e o aumento da autonomia na aquisição de competências. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Com o teste de Kruskal Wallis, constata-se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a integração de alunos com NEE em CP e o aumento da autonomia na aquisição de competências, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho), tal como é visível no Quadro 3.

Quadro 5 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, Integração de alunos NEE em CP e aumento da autonomia.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de inclusão de alunos com NEE em CP, permite-lhes uma maior autonomia na aquisição de competências..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,223	Rejeitar a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de alunos com NEE são menos capazes do que os outros na aquisição de competências de carácter académico..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,223	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,0

- d) Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação à integração de alunos NEE m CP e a sua não relação com o aumento de autonomia na aquisição de competências.

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos no que concerne a integração de alunos NEE em Cursos Profissionais e o aumento da autonomia na aquisição de competências. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne a integração de alunos NEE em Cursos Profissionais e o aumento da autonomia na aquisição de competências. (Sig $\leq \alpha = 0,05$)

O teste de Kruskal Wallis, evidencia que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne a integração de alunos com NEE em CP e o aumento da autonomia na aquisição de competências, apresentando valores de significância > 0,05, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho), tal como mostra o Quadro 4.

Quadro 6 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas, Integração de alunos NEE em CP e aumento da autonomia.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de A inclusão de alunos com NEE em CP, permite-lhes uma maior autonomia na aquisição de competências..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,655	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de Os alunos com NEE são menos capazes do que os outros na aquisição de competências de carácter académico..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,274	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

H3 – Os docentes do Ensino Secundário consideram que o sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem.

Relativamente a esta hipótese, pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis sexo (género) do inquirido e habilitações académicas relativamente à variável independente trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

De seguida encontram-se as hipóteses formuladas:

- e) Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação ao sucesso dos alunos com NEE e a sua não relação com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos NEE em Cursos Profissionais e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos NEE em Cursos Profissionais e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

O teste de Kruskal Wallis, mostra que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos com NEE em CP e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho), tal como se constata no Quadro 5.

Quadro 7 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, sucesso dos alunos NEE em CP e trabalho e cooperação de todos os intervenientes.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,535	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de professor da Educação Especial é o único responsável pela educação da criança NEE..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,564	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de Professor de Educação Especial é o único responsável pela integração da criança com nee..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,398	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

f) **Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação ao sucesso dos alunos com NEE e a sua não relação com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos no que concerne o sucesso dos alunos NEE em Cursos Profissionais e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne o sucesso dos alunos NEE em Cursos Profissionais e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

O teste de Kruskal Wallis, mostra que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne o sucesso dos alunos com NEE em CP e o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0), tal como se constata no Quadro 6.

Quadro 8 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, sucesso dos alunos NEE em CP e trabalho e cooperação de todos os intervenientes.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de O sucesso dos alunos NEE só é possível com o trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,069	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de O professor da Educação Especial é o único responsável pela educação da criança NEE..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,951	Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de O Professor de Educação Especial é o único responsável pela integração da criança com nee..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,476	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,1

H4- Os docentes do Ensino Secundário consideram que os alunos NEE atingem o sucesso escolar quando frequentam os CP.

No que concerne esta hipótese, pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis sexo (género) do inquirido e habilitações académicas relativamente à variável independente Frequência de Cursos Profissionais.

Foram formuladas as seguintes hipóteses:

- g) Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação ao sucesso dos alunos com NEE e a sua não relação com a frequência dos cursos profissionais.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos NEE e a frequência de cursos profissionais. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos NEE e a frequência de cursos profissionais.. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

De acordo com os resultados do teste de Kruskal Wallis, existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne o sucesso dos alunos com NEE em CP e a frequência de cursos profissionais, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho), tal como se observa no Quadro 7.

Quadro 9 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, sucesso dos alunos NEE em CP e a frequência de cursos profissionais.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de Todos os alunos NEE atingem o sucesso quando frequentam CP..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,518 Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de os alunos NEE com défice cognitivo ligeiro, inseridos em CP, conseguem concluir o referido curso..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,920 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

h) Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação ao sucesso dos alunos com NEE e a sua não relação com a frequência dos cursos profissionais.

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne o sucesso dos alunos NEE e a frequência de cursos profissionais. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne o sucesso dos alunos NEE e a frequência de cursos profissionais.. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Com a aplicação do teste de Kruskal Wallis, verificou-se que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne o sucesso dos alunos com NEE em CP e a frequência de cursos profissionais, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho), tal como se observa no Quadro 8.

Quadro 10 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, sucesso dos alunos NEE em CP e a frequência de cursos profissionais.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de Todos os alunos NEE atingem o sucesso quando frequentam CP..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,248 Reter a hipótese nula.
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de Só os alunos NEE com défice cognitivo ligeiro, inseridos em CP, conseguem concluir o referido curso..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,697 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,1

H5 - Os professores do Ensino Secundário consideram que a vertente prática dos CP é fundamental para os alunos NEE, pois transmite-lhes mais segurança.

Em relação a esta hipótese, pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis sexo (género) do inquirido e habilitações académicas relativamente à variável independente vertente prática dos Cursos Profissionais.

Foram formuladas as seguintes hipóteses:

- i) **Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação à vertente prática dos cursos profissionais e a sua não relação com a manifestação de uma maior segurança por parte dos alunos.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres

no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

A partir dos resultados do teste de Kruskal Wallis, verificou-se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0). Estes dados apresentam-se no Quadro 9.

Quadro 11 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido, vertente prática dos CP e a manifestação de maior segurança nos alunos.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de 1. Sexo é a mesma entre as categorias de A vertente prática é fundamental para alunos NEE em CP, pois transmite-lhes mais segurança..	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,358	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

- j) **Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação à vertente prática dos cursos profissionais e a sua não relação com a manifestação de uma maior segurança por parte dos alunos.**

Hipótese nula (H_0) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (H_a) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e

a manifestação de maior segurança nos alunos. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

A partir dos resultados do teste de Kruskal Wallis, verificou-se que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos, no que concerne a vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0). Estes dados apresentam-se no Quadro 10.

Quadro 12 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas dos inquiridos, vertente práticas dos CP e a manifestação de maior segurança nos alunos.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Habilitações Académicas é a mesma entre as categorias de A vertente prática fundamental para alunos NEE em CP, pois transmite-lhes mais segurança..	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,457	Retar a hipótese nula.
São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.				

Após a aplicação do teste não paramétrico de Kruskal Wallis a todas as hipóteses formuladas, concluiu-se que se aceitam as seguintes hipóteses formuladas:

- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como, a nível das habilitações académicas, no que concerne a inclusão de alunos com NEE em CP e a sua integração no mercado de trabalho;
- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres, e nas habilitações académicas dos inquiridos, em relação à inclusão de alunos com NEE em CP e a sua integração no mercado de trabalho;
- Verificam-se diferenças significativas entre homens e mulheres, tal como nas habilitações académicas, em relação ao sucesso dos alunos com NEE em CP e o

trabalho e cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

- Verificam-se diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como, nas habilitações académicas, em relação ao sucesso dos alunos com NEE em CP e a frequência de cursos profissionais
- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como, nas habilitações académicas, em relação à vertente prática dos cursos profissionais e a manifestação de maior segurança nos alunos.

CONCLUSÕES

A Escola visa a formação de crianças e jovens, proporcionando o seu desenvolvimento pessoal e social, de forma a permitir a realização de uma boa integração na sociedade, mediante o recurso a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a diversidade de alunos que frequentam a Escola. Este é um objetivo da Escola inclusiva que pretende uma verdadeira igualdade de oportunidades.

De acordo com Pereira, M. e outros (1996) a educação consiste em ajudar a criança a desenvolver-se de forma a tornar-se independente e autónoma na comunidade, independentemente da sua condição física e intelectual.

Assim sendo, torna-se necessário que todos os professores se adaptem a esta realidade, procurando formação específica, tendo em vista a aplicação de uma diversificação de atividades e estratégias adequadas a cada aluno, partindo sempre da ideia de que todas as aprendizagens têm como principal objetivo, a facilitação da vida futura numa perspetiva funcional, permitindo uma inclusão e participação ativas na vida em sociedade visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo, daí a importância da componente prática das aprendizagens.

Os Cursos Profissionais são desta forma, uma aposta para os alunos que não se identificam com o sistema regular de ensino, nomeadamente, os alunos com Necessidade Educativas Especiais. Estes cursos para além da vertente teórica, têm uma vertente prática que prepara os alunos para a sua futura integração profissional, estando a Escola a proporcionar aos alunos a sua transição para a vida ativa, não esquecendo a importância dos comportamentos adaptativos com vista à aquisição de competências sociais necessárias à sua participação na vida social.

A Declaração de Salamanca (1994, Ponto 56: 34) recomenda o seguinte: “Os jovens com NEE precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com NEE que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição (...) que os prepare para funcionar, depois de sair da escola,

como membros independentes e ativos das respetivas comunidades...”

Para que exista sucesso na transição da escola para a vida ativa é necessário que a escola se responsabilize na elaboração de um PIT conjuntamente com outros professores, técnicos e familiares do aluno, que poderão contribuir para um melhor futuro para o mesmo. É, assim, essencial que tanto o aluno como a família façam parte do planeamento que envolve o processo de transição, tendo os cursos profissionais um papel determinante neste sentido e sendo fundamental uma estreita colaboração entre a escola e o mercado de trabalho.

Desta forma, a escola torna-se uma mediadora na transição desta para a vida ativa, tendo por objetivos a promoção de competências diferenciadas, assim como, contribuir para um reforço da autoestima, estimulando a questão vocacional, promovendo experiências reais em contexto laboral.

Torna-se necessário, dada a atual conjuntura (de crise socioeconómica) nacional e internacional refletir sobre a situação dos jovens, com ou sem NEE, pois ao concluírem com êxito a atual escolaridade obrigatória, encontrarão um mundo externo à escola, contrastante, onde as oportunidades são escassas, mesmo para aqueles que reúnem competências significativas em termos curriculares, porque a escola, ainda não os preparou adequadamente para a transição para a vida adulta/ativa. Não se pode colocar de parte o papel da família, importante e determinante para o sucesso dessa transição. Reconhece-se, assim, que a escola do século XXI assume um papel fulcral relativamente à inclusão de alunos com NEE, devendo proporcionar aos mesmos uma integração no meio menos restritivo possível, promovendo, desta forma, a igualdade entre todos os alunos, quer no acesso à educação, quer no direito à diferença.

O presente trabalho reflete a perspetiva de um grupo restrito de docentes, que lecionam Cursos Profissionais numa escola da zona norte do país, em relação à inclusão de alunos com NEE em cursos dessa natureza, os quais consideraram que os referidos cursos permitem uma verdadeira integração profissional, mas relativamente à inserção no mercado de trabalho manifestam dúvidas, considerando que não é fácil para estes alunos ingressar neste mundo, contudo consideram que a vertente prática dos cursos é fundamental para ele. Os mesmos discordam que a inclusão de alunos NEE em Cursos Profissionais lhes permite uma maior autonomia na aquisição de competências,

discordando também que o professor de Educação Especial seja o único responsável pela educação e integração da criança com NEE e concordam que o sucesso destes alunos só é possível com a cooperação de todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

Podemos concluir então que

“O percurso escolar deverá ser entendido como, um processo que envolva todos os aspetos e dimensões da vida de cada aluno. A escola assume um dos papéis principais na construção de um projeto de vida dos alunos com NEE, dado um dos seus objetivos ser a promoção de uma transição para a vida ativa e adulta efetiva e contextualizada, através de processos de ensino-aprendizagem de habilidades que permitam a adaptação ao contexto ecológico onde os sujeitos se inserem, providenciando oportunidades de sucesso pessoal e social.” (Santos, T., 2013: 27)

Limites do Estudo e Linhas Futuras de Investigação

Como limites do estudo salienta-se a forma como foram recolhidos alguns dados da investigação, ou seja, via inquéritos por questionário *online*, pois apesar de serem anónimos, os indivíduos podem não ser completamente sinceros nas respostas que fornecem, o que dificulta a sua validade. A ausência das respostas, às entrevistas realizadas, não permitiu um enriquecimento do trabalho. O facto de a amostra ser referente apenas a uma escola também não permite a generalização dos dados.

No futuro, poderão ser realizados estudos sobre o mesmo tema, seleccionando uma amostra mais abrangente, assim como se poderão realizar entrevistas e tecer comparações entre os Cursos Profissionais das Escolas de Ensino Regular e a oferta das Escolas Profissionais, traçando os benefícios/vantagens de umas ou outras.

Referências Bibliográficas

Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals* , 32 (2), 82-93.

Bertram, D. (2012). *Likert Scales*. Disponível em <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>

Botelho, M., Calapez, T., Ramos, M. (2012). Teorias e Metodologias: *O Efeito do Formato das Respostas no Tratamento de itens e escalas tipo Likert*. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Coleção Educação Especial. Porto.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto Editora. Porto.

Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusivas. Estamos a fazer progressos?* Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29. Cruz Quebrada.

Disponível em: http://www.fpce.up.pt/labpsi/data_files/09labreports/LabReport_1.pdf

[03-03-2014]

Frada, J. (2008). *Novo Guia Prático para Pesquisa, Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos e Organização de Currículos*. Lisboa: Edições Clinfontur.

Freire, S. e César, M. (2007). *Escola Inclusiva: Percursos para a sua concretização*, <http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos%202001/Escola%20inclusiva.pdf>

Ghiglione R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito (Teoria e Prática)*, Oeiras, Celta Editora.

Laureano, R.M.S. (2011). *Teste de Hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida*. (1.^a Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Leconte, P. (2006). The Evolution of Career, Vocational, and Transition Assessment: Implications for the Summary of Performance. *Career Development for Exceptional Individuals* , 29 (2), 114-124.

Ludke, M. & André, M. (2003). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (6.^a Edição). Brasil: Editora Pedagógica & Universitária LTDA.

Pereira, A. (2006). *SPSS – Guia Prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. (4.^a Edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Ruiz, F. M. (2004). *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa: Complementaridade cada vez mais enriquecedora*. Revista Curitiba, n. 3, p. 37-47. Brasil.

Sampieri, R., Collado, C. e Lúcio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo, Mc

Graw Hill.

Santos, F. (2009). *A Raiz Epistemológica da Dicotomia Quantitativo-Qualitativo*, Labreport 1, FPCE, Porto.

Santos, T. (2013). *Transição para a vida ativa de jovens com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa. Lisboa.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa. Livros Horizonte.

UNESCO (1994) (trad.). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. IIE. Lisboa.

Vala, J. & Monteiro, M. B. (2000). *Atitudes: Estrutura e Mudança – capítulo VIII. Manual de Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Bibliografia

Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). FMH. Vol.1. Cruz Quebrada.

Birou, A. (1982) *Dicionário de ciências sociais*. (trad. por Alexandre Gaspar et al.) 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). FMH. Cruz Quebrada.

Birou, A. (1982) *Dicionário de ciências sociais*. (trad. por Alexandre Gaspar et al.) 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecacem/ei.pdf>

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). Macmillan. New York.

Hegarty, S. (2006). “Inclusão e Educação Para Todos: parceiros Necessários”, in Rodrigues, D. (Ed.) *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* FMH Edições, pp. 67-73. Lisboa.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1991) *Metodologia Científica*. 2a. ed. Editora Atlas. São Paulo.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de estudos de Educação Inclusiva. Lisboa.

Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (v.2, pp.155-183). FMH. Cruz Quebrada.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto Editora. Porto.

Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível*. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). FMH. Edições. Lisboa.

Rodrigues, D. (2006b). *Notas sobre investigação em Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). FMH. Cruz Quebrada.

Silva, M. (2009) *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153 Disponível online em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf> [consultado pela última vez em 06/07/2014]

Spector, P. E. (2002). *Psicologia nas organizações*. Saraiva. São Paulo.

Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto Editora. Porto.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Webgrafia

Adelson, J.L. e McCoach (2010). *Measuring the Mathematical Attitudes of Elementary students: The Effects of a 4-Point or 5-Point Likert-Type Scale*. Educational and psychological Measurement. Disponível em <http://epm.sagepub.com/content/70/5/796.abstract> [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2008). CNQ - Catálogo Nacional das Qualificações. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/Index> [consultado pela última vez em 17/01/2014]

Pró - Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Disponível em: <http://proandee.weebly.com/> [consultado pela última vez em 19/01/2014]

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ> [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Conclusões do Seminário/Debate “**A Educação Especial na Escola Regular**” realizado pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva a 17 de Novembro de 2006. Disponível em http://cne.dgeec.mec.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&dir=ASC&order=name&limit=10&limitstart=90 [consultado pela última vez em 18/01/2014]

Relatório síntese de outubro 2002.
Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.
Transição da escola para o emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus.
 Disponível em:

http://biblioteca.esec.pt/Opac/Pages/Search/Results.aspx?Database=10200_GLOBAL&SearchText=AUT=%22Ag%C3%Aancia%20Europeia%20para%20o%20Desenvolvimento%20em%20Necessidades%20Educativas%20Especiais%22 [consultado pela última vez em 07/02/2014]

Legislação

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República* nº 139, I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/386/Decreto-Lei_319_91.pdf [consultado pela última vez em 20/01/2014]

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164. Ministério da Educação. Lisboa. http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf [consultado pela última vez em 05/01/2014]

Decreto-Lei 21/2008 de 12 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 91. http://www.spzc.pt/drupal/files/legis/Lei_21_2008_PrimeiraAlt_Dec_Lei_3_2008_Apoi osEspecializ.pdf [consultado pela última vez em 05/01/2014]

Decreto-Lei nº74/04 de 26 de março. *Diário da República*, 1ª Série, A, 1931 – 1942, Ministério da Educação. Lisboa. http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_74_2004.pdf [consultado pela última vez em 22/07/2014]

Lei nº 5/73, de 25 de julho de 1973. *Diário do Governo*, 1.ª Série, Nº 173, de 25.07.1973, Pág. 1315. **Reforma “Veiga Simão”** . <http://dre.tretas.org/dre/33239/> [consultado pela última vez em 10/07/2014]

Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro. *Diário da República*, 2ª Série, N.º 193, 29036-29039. Ministério da Educação. Lisboa <http://www.dgidec.min->


edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79 [consultado pela última vez em 09/07/2014]

Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho de 2008 Diário da República, 2.ª Série, N.º 108, 25080 – 25083. **Ministério da Educação. Lisboa.** <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79> [consultado pela última vez em 04/08/2014]

Despacho Conjunto n.º 453/2004, Diário da República 175, 2.ª Série, de 27 de Julho [consultado pela última vez em 04/08/2014]

Despacho-Conjunto n.º 287/2005, Diário da República 65, 2.ª Série, de 4 de Abril [consultado pela última vez em 04/08/2014]

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009, Diário da República, 1ª Série, N.º 166, 5635- 5636. Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto [consultado pela última vez em 12/08/2014]

Decreto-lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012, Diário da República, 1ª Série, N.º 129, 4068-4071. **Ministério da Educação e Ciência. Lisboa**  [consultado pela última vez em 14/08/2014]

Portaria n.º 1102/97, de 3 de novembro de 1997, Diário da República, 1ª Série, nº-B Nº 254, 6039-6042. **Ministério da Educação.** <http://educacaoespecial.madeira-edu.pt/Portals/28/giad/ensino/portaria1102-97.PDF> [consultado pela última vez em 08/07/2014]

Lei nº46/86, de 14 de outubro de 1986, Diário da República, 1ª Série, N.º 237, 3067-3081. <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf> [consultado pela última vez em 22/07/2014]

Rectificação n.º 1673/2004, 2.ª Série, de 7 de Setembro [consultado pela última vez em 12/08/2014]

Apêndices

Apêndice A - Cronograma

Cronograma da Dissertação de Mestrado em Educação Especial

		janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto a dezembro
Dados de estrutura	Recolha de dados e pesquisa bibliográfica								
	Elaboração de questionários								
Dados de dinâmica	Trabalho de campo (inquérito por questionário)								
Tratamento de dados									
Redação e críticas									
Redação final									
Preparação e impressão, correção e reimpressão									
Entrega do trabalho final									

Apêndice B – Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário

(online)

Acesso:

https://docs.google.com/forms/d/1_LUePdSI_MBect0eS4L_KbbX3ZSDkF5E7jB-wfPQeW4/viewform

Apêndice C – Guião de Entrevistas

**Guião de entrevista à Coordenadora de um Curso Profissional
da Escola onde se está a realizar a investigação**

Objetivos:

- I** - Conhecer a opinião da Coordenadora deste Curso Profissional relativa à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo.
- II** - Analisar a opinião da Coordenadora deste Curso Profissional em relação ao comportamento, participação e autonomia dos alunos com necessidades educativas especiais.
- III** - Apurar se os alunos NEE são inseridos nos cursos Profissionais, atendendo, ao seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual);
- IV** - Conhecer os benefícios/prejuízos da integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza.
- V**- Averiguar se a inclusão de alunos NEE em CP aumenta ou não as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho.

Perguntas:

1- Quais são as suas habilitações literárias?

R:

2- A que grupo disciplinar pertence?

R:

3- Até que ponto a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos?

R:

4- Como pode caracterizar o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais integrados neste curso?

R:

5- Quais são os padrões de participação dos mesmos?

R:

6- Considera que os alunos NEE evidenciam uma maior autonomia na aquisição de competências, quando inseridos nestes cursos?

R:

7- Quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais tem-se em conta o seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual)?

R:

8- Sente que os alunos com necessidades educativas especiais desta turma se encontram perfeitamente integrados na mesma? De que forma?

R:

9- Na sua opinião, como é que os restantes alunos percebem os colegas com necessidades educativas especiais?

R:

10- Quais são os benefícios que têm sido identificados com a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza?

R:

11- Atendendo à sua experiência profissional, considera que a inserção destes alunos nestes cursos aumenta as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho?

R:

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Guião de entrevista ao Diretor da Escola Secundária de Marco de Canaveses

Objetivos:

- I** - Conhecer a opinião do Diretor da Escola Secundária relativa à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nos Cursos Profissionais - CP.
- II** - Apurar se os alunos NEE são inseridos nos cursos Profissionais, atendendo, ao seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual);
- III** - Conhecer os benefícios/prejuízos da integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza.
- IV**- Averiguar se a inclusão de alunos NEE em CP aumenta ou não as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho.

Perguntas:

1- Quais são as suas habilitações literárias?

R:

2 - Até que ponto a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos?

R:

3- Quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais tem-se em conta o seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual)?

R:

4- Sente que os alunos com necessidades educativas especiais destes cursos se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

R:

5- Quais os benefícios que têm sido identificados com a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza?

R:

6- Atendendo à sua experiência profissional, considera que a inserção destes alunos nestes cursos aumenta as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho?

R:

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Guião de entrevista ao Diretor da Escola Profissional de Aveiro

Objetivos:

- I** - Conhecer a opinião do Diretor da Escola Profissional relativa à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nos Cursos Profissionais - CP.
- II** - Analisar a opinião Diretor em relação ao comportamento, participação e autonomia dos alunos com necessidades educativas especiais.
- III** - Apurar se os alunos NEE são inseridos nos cursos Profissionais, atendendo, ao seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual);
- IV** - Conhecer os benefícios/prejuízos da integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza.
- V**- Averiguar se a inclusão de alunos NEE em CP aumenta ou não as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho.

Perguntas:

1- Quais são as suas habilitações literárias?

R:

2 - Até que ponto a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta tipologia é ou não benéfica para os mesmos?

R:

3- Como pode caraterizar o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais integrados nos Cursos Profissionais?

R:

4- Quais são os padrões de participação dos mesmos?

R:

5- Considera que os alunos NEE evidenciam uma maior autonomia na aquisição de competências, quando inseridos nestes cursos?

R:

6- Quando os alunos são inseridos nos diferentes cursos profissionais tem-se em conta o seu perfil de funcionalidade (constante nos PEI - Programa Educativo Individual)?

R:

7- Sente que os alunos com necessidades educativas especiais destes cursos se encontram perfeitamente integrados na escola? De que forma?

R:

8- Na sua opinião, como é que os restantes alunos percebem os colegas com necessidades educativas especiais?

R:

9- Quais os benefícios que têm sido identificados com a integração de alunos com necessidades educativas especiais em cursos desta natureza?

R:

10- Atendendo à sua experiência profissional, considera que a inserção destes alunos nestes cursos aumenta as suas hipóteses de integração no mercado de trabalho?

R:

11. Na sua opinião e, atendendo a que as escolas do ensino regular também tem como oferta Cursos Profissionais, o que considera que se distingue entre esses cursos e os da Escola Profissional?

R:

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice D - (Grelha de Categorização de Entrevistas)

Grelha de Categorização das Entrevistas

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores
I Idade		
II Habilitações Literárias		
III Tempo de serviço		
IV Grupo Disciplinar		
V Benefícios da integração de NEE em CP	1- Aquisição de certificado profissional 2- Conclusão da escolaridade obrigatória	
VI Caraterização dos comportamentos dos alunos com NEE	1- Tipo de comportamento normal	
VII Padrões de participação	1- Tipo de participação	

VIII Maiores dificuldades	1 – Compreensão e aplicação de conhecimentos	
IX Perceção dos alunos com NEE por parte dos restantes alunos	1- Igualdade de tratamento	
X Prejuízos com a integração de alunos com NEE em CP	1- Avaliação dos prejuízos	
XI Benefícios com a integração de alunos com NEE em CP	1- Avaliação dos benefícios	
XII Hipóteses de integração no mercado de trabalho	1- Avaliação das hipóteses	